



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**

**JOSENILDO ALVES DA SILVA**

**ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA  
COLECCIÓN CERCANÍA JOVEN: Reflexiones para una educación  
decolonial**

**RECIFE**

**2025**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**

**LETRAS - ESPANHOL**

**JOSENILDO ALVES DA SILVA**

**ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA  
COLECCIÓN CERCANÍA JOVEN: Reflexiones para una educación  
decolonial**

Trabajo de fin de grado presentado al Curso de Letras - Español de la Universidad Federal de Pernambuco, Centro de Artes y Comunicación, como requisito para la obtención del título de licenciado en Letras - Español.

**Orientadora:** Imara Bemfica Mineiro

**Coorientadora:** Elisabeth Fromentoux Braga

**RECIFE**

**2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Josenildo Alves da.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA  
COLECCIÓN CERCANÍA JOVEN: Reflexiones para una educación decolonial /  
Josenildo Alves da Silva. - Recife, 2025.

41p : il., tab.

Orientador(a): Imara Bemfica Mineiro

Coorientador(a): Elisabeth Fromentoux Braga

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de  
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura,  
2025.

Inclui referências.

1. interculturalidad crítica. 2. educación decolonial. 3. libro didáctico. 4.  
español como lengua extranjera. 5. Amefricanidad. I. Mineiro, Imara Bemfica.  
(Orientação). II. Braga, Elisabeth Fromentoux. (Coorientação). IV. Título.

370 CDD (22.ed.)

JOSENILDO ALVES DA SILVA

**ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA  
COLECCIÓN CERCANÍA JOVEN: Reflexiones para una educación  
decolonial**

Trabajo de fin de grado presentado al Curso de Letras - Español de la Universidad Federal de Pernambuco, Centro de Artes y Comunicación, como requisito para la obtención del título de licenciado en Letras - Español.

Aprovado em: 21 / 08 / 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Imara Bemfica Mineiro (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elisabeth Fromentoux Braga (Coorientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Fabiele Stockmans de Nardi Sottili (Examinadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMIENTOS

Nada se construye solo. Nuestra vida está hecha de encuentros y de personas que, de manera duradera o pasajera, dejan huellas en nuestro camino. Por eso, agradezco, en primer lugar, a mi familia. En especial a mis hermanas, Patrícia y Poliana, que siempre me apoyaron, incentivaron y, muchas veces, creyeron en mí más que yo mismo.

Igualmente agradezco a mis amigas y amigos, de cerca y de lejos, por el constante incentivo. No menciono nombres para no correr el riesgo de olvidar a alguien, pero tengo la felicidad de contar siempre a mi lado con personas verdaderas y especiales, y cada una de ellas sabe la importancia que tiene para mí.

También agradezco a todos mis profesores, desde la educación básica hasta la universidad. Siempre me inspiré en la figura del profesor, y muchos fueron fundamentales en mi formación, no solo por el conocimiento transmitido, sino también por la manera en que ayudaron a moldear mi visión del mundo. De modo especial, agradezco a mi orientadora Imara, y a mi coorientadora Elisabeth, por el apoyo, la paciencia y la orientación que hicieron posible este trabajo.

Por último, mi mayor gratitud es para mi madre. Más que darme la vida, ella me formó como persona, transmitió valores, moldeó mi carácter y, aun no estando ya físicamente presente, sigue siendo mi guía e inspiración. La falta que siento de ella se transforma en fuerza para seguir viviendo y en arma para luchar por lo que creo: la construcción de una sociedad más humana y que tenga conciencia de que en nuestra unión reside la posibilidad de (r)evolución.

## RESUMEN

Este trabajo analiza críticamente cómo la colección didáctica *Cercanía Joven*, aprobada por el PNLB 2018, aborda la interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera en escuelas públicas brasileñas. Se trata de un estudio cualitativo, fundamentado en los aportes teóricos de la interculturalidad crítica, la educación decolonial y la categoría político-cultural de la *Amefricanidad*. El objetivo consistió en identificar si los contenidos de la colección contribuyen a una formación crítica, plural e inclusiva que valore saberes históricamente marginados. Los resultados muestran que, aunque la obra presenta propuestas interculturales, la mayoría de las secciones analizadas se enmarca en perspectivas funcionales o relacionales, con escasas incursiones en una visión crítica. No obstante, se observó que, a pesar de tales limitaciones, el material puede ser resignificado por docentes comprometidos con una pedagogía transformadora. Se concluye que el libro didáctico, cuando se articula con una perspectiva crítica y decolonial, puede convertirse en una herramienta para cuestionar las jerarquías epistémicas y promover la inclusión de los diversos saberes en las prácticas escolares.

**Palabras clave:** interculturalidad crítica; educación decolonial; libro didáctico; español como lengua extranjera; Amefricanidad.

## RESUMO

Este trabalho analisa criticamente como a coleção didática *Cercanía Joven*, aprovada pelo PNLB 2018, aborda a interculturalidade na educação de espanhol como língua estrangeira em escolas públicas brasileiras. Trata-se de um estudo qualitativo, fundamentado nos aportes teóricos da interculturalidade crítica, da educação decolonial e da categoria político-cultural da *Amefricanidade*. O objetivo foi identificar se os conteúdos da coleção contribuem para uma formação crítica, plural e inclusiva, valorizando saberes historicamente marginalizados. Os resultados mostram que, embora a coleção inclua propostas interculturais, a maioria das seções analisadas apresenta uma abordagem funcional ou relacional da interculturalidade, com poucas incursões em perspectivas críticas. No entanto, observou-se que, mesmo com essas limitações, o material pode ser ressignificado por docentes comprometidos com uma pedagogia transformadora. Conclui-se que o livro didático, quando articulado a uma perspectiva crítica e decolonial, pode tornar-se uma ferramenta para questionar hierarquias epistêmicas e promover a inclusão dos diversos saberes nas práticas escolares.

**Palavras-chave:** interculturalidade crítica; educação decolonial; livro didático; espanhol como língua estrangeira; Amefricanidade.

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Cuadro 1 – Transcripción del libro (Cercanía Joven. Manual del Profesor, p. 205) .....	21
Cuadro 2 – Transcripción del libro (Cercanía Joven. Manual del Profesor, p. 211) .....	21
Tabla 1 – Clasificación de la interculturalidad promovida .....	22/23
Figura 1 – Canciones populares de Cuba y Brasil (Cercanía Joven 1, págs. 48–49) .....	24
Figura 2 – Dictaduras en el cine (Cercanía Joven 1, págs. 152–153) .....	27
Figura 3 – La Llorona (Cercanía Joven 2, págs. 48–49) .....	29
Figura 4 – Tecnologías andinas (Cercanía Joven 3, págs. 40–41) .....	31
Figura 5 – Arte latinoamericano y del Brasil (Cercanía Joven 3, págs. 90–91) .....	33
Figura 6 – Poesía en lengua bubi (Cercanía Joven 2, págs. 32–33) .....	35
Figura 7 – Literatura indígena y Popol Vuh (Cercanía Joven 2, págs. 40–43) .....	36

## LISTA DE ABREVIATURAS

DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ELE	Español como Lengua Extranjera (Espanhol como Língua Estrangeira)
LEM	Lenguas Extranjeras Modernas (Línguas Estrangeiras Modernas)
MEC	Ministério da Educação (Brasil)
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

## SUMARIO

<b>1</b>	<b>Introducción</b>	<b>10</b>
<b>2.</b>	<b>Hacia una educación decolonial</b>	<b>11</b>
<b>2.1.</b>	<b>La colonialidad y la necesidad de una educación decolonial</b>	<b>12</b>
<b>2.2.</b>	<b>Interculturalidad crítica</b>	<b>13</b>
<b>2.3.</b>	<b><i>Amefricanidad</i> y la construcción de identidad</b>	<b>15</b>
<b>3.</b>	<b>Metodología</b>	<b>17</b>
<b>4.</b>	<b>Análisis crítico de la colección <i>Cercanía Joven</i></b>	<b>17</b>
<b>4.1</b>	<b>El papel del libro didáctico en escuela pública brasileña</b>	<b>19</b>
<b>4.2</b>	<b>Propuesta de la colección</b>	<b>20</b>
<b>4.3</b>	<b>Análisis y reflexiones</b>	<b>22</b>
<b>5.</b>	<b>Consideraciones finales</b>	<b>37</b>
	<b>Referencias</b>	<b>39</b>

## 1 Introducción

El presente trabajo nace de una preocupación con la forma en que los libros didácticos de español como lengua extranjera, (en adelante, ELE) trabajan la interculturalidad en sus contenidos. Aunque la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día intente abarcar aspectos que van más allá de los puramente lingüísticos, incorporando temas culturales y sociales, es notable que muchas veces esta inclusión ocurre de forma superficial o sin criticidad. Tal como señala Walsh (2009), la llamada ‘interculturalidad’ difundida por políticas neoliberales tiende a promover un respeto formal por la diferencia, sin cuestionar las jerarquías de poder que estructuran las relaciones entre culturas. En consecuencia, el otro sigue siendo visto como diferente, exótico, y no como un interlocutor epistémico con saberes legítimos.

Desde una perspectiva decolonial, Aníbal Quijano (1992) demuestra cómo la *colonialidad* del saber sigue operando en nuestras estructuras sociales y, en consecuencia, las educativas, promoviendo una visión eurocentrada del conocimiento que margina saberes ancestrales, africanos y amerindios. Frente a esta lógica, la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2009), que busca cuestionar las estructuras de poder, descolonizar el saber y promover el reconocimiento de los pueblos históricamente oprimidos, se presenta como un camino posible para resignificar el currículo escolar, permitiendo que voces históricamente silenciadas sean reconocidas y articuladas en la construcción de una educación decolonial.

La idea de Lélia González (1988) sobre la *Amefricanidad* contribuye significativamente a esta reflexión al reivindicar una identidad latinoamericana forjada en la confluencia de matrices africanas e indígenas. La autora denuncia el mito de la democracia racial y cuestiona la subalternización de las culturas negras e indígenas en Brasil, proponiendo una mirada que valore nuestras raíces culturales desde una lógica propia, no subordinada al modelos hegemónicos.

La escuela, en este contexto, debe ser un espacio de resistencia, donde los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos y culturales. Esta función cobra aún más relevancia en las escuelas públicas, cuyos estudiantes, en su mayoría provenientes de las clases populares y de grupos racializados, son las principales víctimas de los efectos de la *colonialidad*. Considerando que en estas instituciones los recursos suelen ser limitados y que el libro didáctico constituye a menudo la principal —y a veces única— herramienta de trabajo tanto para profesores como para alumnos, resulta fundamental que los materiales dirigidos a estos

contextos sean elaborados con un compromiso real con la justicia social, la inclusión epistémica y la transformación educativa.

En ese marco, este trabajo tiene como objetivo analizar la colección *Cercanía Joven*, aprobada por el PNLD 2018 para la enseñanza de ELE en escuelas secundarias brasileñas, con el fin de identificar de qué manera se manifiesta la interculturalidad en dichos materiales. Importante señalar que la versión analizada aquí es la de 2013 debido a la dificultad en encontrar materiales actualizados en las escuelas. Se articula el análisis con los marcos teóricos de la interculturalidad crítica, la educación decolonial y la lucha contra el mito de la democracia racial a través del concepto de *Amefricanidad*. A partir de este análisis, se pretende demostrar cómo los contenidos presentes en estos materiales pueden convertirse en estrategias pedagógicas que valoren los saberes marginados, promoviendo una formación ciudadana crítica.

Este estudio se justifica por la necesidad de repensar el papel del libro didáctico como instrumento político y cultural, capaz de contribuir para la formación de sujetos conscientes de su identidad, críticos ante las estructuras de poder que atraviesan la sociedad y comprometidos con la transformación de su realidad. Así, analizar cómo los libros didácticos abordan la interculturalidad permite repensar la enseñanza de ELE para una educación más inclusiva, plural y decolonial, que reconozca la diversidad como riqueza y la diferencia como punto de partida para el diálogo, la justicia social y la emancipación.

## **2. Hacia una educación decolonial**

A continuación, se presentan los principales fundamentos teóricos que orientan este trabajo, con base en autores que reflexionan sobre los procesos históricos de la colonización. Desde esta revisión se busca comprender cómo la *colonialidad* del saber, del poder y del ser sigue operando en las estructuras de la sociedad, y cómo propuestas como la educación *decolonial*, la interculturalidad crítica y la *Amefricanidad* pueden contribuir a la transformación de esta realidad. Estos marcos ofrecen herramientas para analizar el papel del libro didáctico en la reproducción o superación de lógicas hegemónicas, así como para proponer prácticas pedagógicas que caminen para la pluralidad de saberes.

## 2.1. La colonialidad y la necesidad de una educación decolonial

La configuración de América Latina no puede comprenderse sin tener en cuenta el proyecto colonial que impuso una lógica de poder eurocentrada, sustentada en la dominación epistémica, cultural y social de los pueblos colonizados. Como afirma Quijano (2014), el patrón de poder mundial tiene su origen en la constitución de América, donde los europeos impusieron sus estructuras sociales, económicas, epistemológicas y simbólicas como únicas y universales. Esta imposición no desapareció con el fin del colonialismo institucional; al contrario, se mantiene a través de la *colonialidad* del poder, del saber y del ser.

Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. (Quijano, 2014, p. 777)

La *colonialidad* del poder opera mediante la clasificación racial de la población mundial, construida como una herramienta ideológica de dominación. Esta idea naturalizó jerarquías sociales y epistémicas, situando a los pueblos no europeos en una posición de inferioridad ontológica e intelectual: “los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales” (QUIJANO, 2014, p. 780).

En continuidad, la *colonialidad* del saber impuso un paradigma epistémico que invisibilizó o subordinó las formas de conocimiento de los pueblos indígenas, africanos y afrodescendientes. Hubo una represión sistemática de gran parte de las producciones de los sujetos colonizados, especialmente en lo que se refiere a sus modos propios de conocer, representar y significar el mundo: “La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación” (QUIJANO, 1992, p. 12). Este proceso consolidó una hegemonía cultural eurocéntrica que configuró la modernidad, esa entendida como sinónimo de racionalidad, ciencia y progreso.

En consecuencia, se estableció una estructura de pensamiento que reconoce como válidas únicamente las formas de producción racional originadas en lo que se considera el centro del mundo. En cuanto a las demás culturas, estas ni siquiera pueden contener sujetos,

mucho menos productores de racionalidad. Esto refuerza la idea de que la humanidad debe desarrollarse siguiendo el modelo europeo, visto como un 'espejo del futuro'. Como resultado, muchas sociedades colonizadas fueron llevadas, consciente o inconscientemente, a internalizar esa inferioridad. Quijano (2014) alerta que si no percibimos esa estructura, ni nos reconocemos como sujetos formadores de saberes, nunca podremos identificar nuestros problemas, menos aún resolverlos.

Frente a este panorama, se hace urgente una educación decolonial que rompa con la monoculturalidad epistémica e incorpore otras formas de ver, sentir, interpretar y producir saber. Tal como plantea Quijano:

“Lo que hay que hacer es liberar la producción del conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea. [...] La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la *colonialidad* del poder mundial. En primer término, la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural.” (Quijano, 1992, p. 19)

Esta tarea implica en una descolonización epistemológica y en la creación de condiciones para una comunicación intercultural horizontal, cuyas diferencias culturales no sean vistas como folclóricas o exóticas, sino como aportes legítimos a la construcción de sociedades más justas e inclusivas, donde la diversidad sea comprendida como herramienta para una racionalidad plural.

Por ello, defender la inclusión de saberes indígenas, africanos y afrodescendientes en los libros didácticos de ELE es más que una forma de cumplir con la Ley 11.645/2008 - que establece la obligatoriedad del estudio de la historia y cultura afro-brasileña e indígena en las escuelas - pero también una postura política frente al legado colonial. Así, asumir una práctica educativa decolonial implica en defender el derecho a existir, enseñar y aprender desde otras lógicas, desde otras voces, cuerpos y territorios.

Esa propuesta se alinea con la perspectiva de interculturalidad crítica de Walsh (2009), quien también advierte que no se trata de “agregar” culturas al currículo, sino de cuestionar la matriz epistémica dominante que define qué conocimientos tienen valor y cuáles no.

## **2.2. Interculturalidad crítica**

La interculturalidad ha sido una noción ampliamente utilizada en las últimas décadas en discursos educativos. Sin embargo, como advierte Catherine Walsh, su uso frecuente ha

derivado en una reducción de su potencial transformador. "La interculturalidad se ha puesto como tema de moda" (WALSH, 2012, p.61), pero muchas veces queda reducida a una representación multicultural vaciada de cualquier sentido crítico, político o transformador. Este vaciamiento ha permitido que se promueva una interculturalidad funcional, es decir, una gestión de la diversidad subordinada a los intereses del sistema vigente.

Por este motivo, Walsh propone una distinción entre tres perspectivas: la interculturalidad relacional, la funcional y la crítica. La perspectiva relacional entiende la diversidad como contacto y coexistencia entre culturas, pero a menudo ignora las desigualdades estructurales que configuran estas relaciones. La perspectiva funcional, por su parte, reconoce la diferencia cultural sólo para integrarla sin cambiar la lógica dominante, siguiendo los objetivos del modelo neoliberal.

Por el contrario, la interculturalidad crítica surge como un proyecto ético, político y social. Parte del 'problema estructural-colonial-racial' y busca enfrentarlo desde las personas que más han sufrido las desigualdades producidas por este sistema. Como explica la autora:

"Su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir." (WALSH, 2012, p. 66)

En este sentido, la interculturalidad crítica se relaciona directamente con la decolonialidad, ya que no se limita a la convivencia con la diversidad, sino que cuestiona las jerarquías culturales, epistémicas y ontológicas impuestas por la colonialidad. Esta propuesta incluye, por tanto, un reposicionamiento de los conocimientos negados y una transformación de las estructuras que sostienen las actuales formas de opresión.

"la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos "otros" de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la *de-colonialidad*, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretejen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir." (WALSH, 2009, p. 25).

Esto implica que los saberes ancestrales, las epistemologías otras y las experiencias de los pueblos racializados no deben ser folclorizados ni utilizados como adorno en los materiales pedagógicos. Es decir, muchas veces la cosmovisión de dichos pueblos es reducida al plano del folclore, entendido como la preservación de las costumbres transmitidas por tradición oral. No obstante, el uso del término “folclore” suele estar directamente asociado a los pueblos históricamente marginados, mientras que la cosmovisión hegemónica es presentada como la única poseedora de lógica, razón y validez universal. Esta operación no es neutra: al encasillar los saberes ancestrales como “folclóricos”, se les niega su dimensión epistémica y política, impidiendo que sean reconocidos como formas legítimas de conocimiento.

Por ello, estos saberes no deben ser considerados como simples expresiones culturales secundarias, sino que deben ocupar un lugar central en la construcción de una racionalidad plural, siguiendo así la praxis de la interculturalidad crítica (ADAMES, 2013), que pretende convertir a estos sujetos en transformadores de su propia realidad. La tarea educativa, en este marco, se torna profundamente ética, pues exige el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos como interlocutores válidos.

La base para la construcción del presente trabajo se sustenta en esa perspectiva de interculturalidad que está comprometida con la transformación social y orientada hacia la horizontalidad entre las culturas, como camino para transformar las estructuras de poder que siguen operando bajo la lógica de la *colonialidad*. Su implementación en el ámbito educativo no puede ser neutral ni técnica: es una opción política frente al epistemicidio<sup>1</sup> histórico, y una apuesta por mundos otros, donde todos los saberes tengan lugar.

### **2.3. *Amefricanidad* y la construcción de identidad**

La construcción de una identidad latinoamericana que sea plural, inclusiva y verdaderamente representativa de sus pueblos requiere una ruptura con los paradigmas coloniales que aún estructuran nuestras formas de conocimiento, educación y autorreconocimiento por medio de la *colonialidad* del ser y del saber. En ese sentido, el concepto de *Amefricanidad*, elaborado por la intelectual afrobrasileña Lélia González (1988),

---

<sup>1</sup> Término definido por Boaventura de Sousa Santos en la obra *Epistemologías del Sur* (2018. p. 36) “la destrucción de una variedad inmensa de saberes que prevalecían principalmente del otro lado de la línea abisal, en las sociedades y sociabilidades coloniales.”

se presenta como una categoría político-cultural que busca justamente romper con el pensamiento hegemónico, jerárquico y eurocéntrico, para repensar la formación del sujeto latinoamericano desde las experiencias históricas, culturales y de formación de saberes de los pueblos afrodescendientes e indígenas. Según la autora:

“Las implicaciones políticas y culturales de la categoría de *Amefricanidad* son, de hecho, democráticas; precisamente porque el propio término permite ir más allá de las limitaciones territoriales, lingüísticas e ideológicas, abriendo nuevas perspectivas para una comprensión más profunda de esta parte del mundo” (GONZÁLEZ, 1988, p. 76).

Para González, el término latinoamericano no abarca la multiplicidad de experiencias culturales, históricas y epistémicas de los pueblos indígenas y africanos, sino que impone una identidad forjada bajo la dominación colonial. De ese modo, la *Amefricanidad* surge como un llamado a la reconstrucción de una identidad que se construye en la acción; como afirma Galeano (2003, p. 92), “somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día.” La *Amefricanidad*, entonces, no propone una identidad única ni fija, sino una identidad plural y dinámica que reconoce las particularidades de cada país de América Latina, al tiempo que identifica las huellas compartidas de explotación, racismo y resistencia.

Esto lleva a la discusión sobre el mito de la democracia racial, que busca enmascarar el racismo estructural internalizado en Brasil y en otros países de América Latina, como argumenta Lélia: “En el racismo disfrazado prevalecen las “teorías” del mestizaje, la asimilación y la “democracia racial”. [...] Esta forma impide la toma de conciencia objetiva de este racismo no disfrazado” (GONZÁLEZ, 1988, p. 72). Al fin y al cabo, ese mito genera la denegación de la identidad negra e indígena, muchas veces por parte de los propios sujetos víctimas de la opresión, tal cual observa González (apud CARDOSO, 2014, p. 970): “Como denegación de esta *ladino Amefricanidad*, el racismo se vuelve precisamente contra quienes, desde el punto de vista étnico, son los testigos vivos de la misma, tratando de eliminarlos de la escena, de borrarlos del mapa”, inspirada por el pensamiento de Frantz Fanon:

El interés de este periodo es que el opresor no se conforme con la inexistencia objetiva de la nación y la cultura oprimidas. Se hace todo lo posible para que el colonizado confiese la inferioridad de su cultura transformada en comportamientos instintivos, reconozca la irrealidad de su nación y, por último, el carácter desorganizado e inacabado de su propia estructura biológica. (FANON, 1968, p.198)

Este mecanismo dificulta el reconocimiento del racismo como estructura, vaciando la posibilidad de organización y resistencia colectivas. En este modo, los esfuerzos de Lélia González y Catherine Walsh por transformar a los sujetos subalternizados de objetos de estudio en productores de conocimiento se convierten en una alternativa para desmontar el mito de la democracia racial y superar la denegación que atraviesa a estos sujetos.

En otras palabras, los sujetos solo pueden convertirse en protagonistas de su historia y agentes de cambio a través del autorreconocimiento. Solo al percibir los lugares de clase y raza a los cuales fueron históricamente determinados, y al recuperar sus memorias colectivas, sus culturas y cosmovisiones, es posible construir una conciencia crítica capaz de disputar los sentidos hegemónicos impuestos por la *colonialidad*.

Entendiendo que el mito de la democracia racial constituye un obstáculo para el autoreconocimiento del sujeto y, en consecuencia, para su capacidad de actuar frente a los modos de resistencia a la *colonialidad*, la educación decolonial necesita desmitificar dicho mito. Considerando eso, este análisis también busca identificar de qué manera los contenidos de los materiales didácticos pueden funcionar como herramientas que ayuden al docente en ese proceso de desmitificación.

### **3. Metodología**

Los procesos metodológicos adoptados parten de un análisis cualitativo de la colección *Cercanía Joven*. El enfoque cualitativo se considera el más adecuado debido a la propia naturaleza del estudio, que se orienta por los principios de la interculturalidad crítica. En este sentido, Telles afirma que:

“Actualmente, la opción por modalidades cualitativas de investigación ha sido cada vez más frecuente en el ámbito educativo, ya que los educadores y profesores se han interesado por las cualidades de los fenómenos educacionales en lugar de centrarse en números que muchas veces ocultan la dimensión humana, la pluralidad y la interdependencia de los fenómenos educacionales en la escuela.” (TELLES, 2002, p. 102).

Seguir esta línea permitió realizar un análisis minucioso de las secciones que se proponen trabajar la interculturalidad, posibilitando observar en qué medida los contenidos presentados contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en el aula. A la luz de los fundamentos de la interculturalidad crítica (Walsh) y de la decolonización del saber (Quijano), se identificó cómo los materiales reproducen o resisten discursos basados en

saberes hegemónicos. Además, con el apoyo de la noción de *Amefricanidad* (González), se examinó cómo los pueblos racializados son representados en esta colección.

La metodología, por lo tanto, se sustenta en un marco de análisis crítico-interpretativo que no se limita a describir la presencia de la diversidad cultural en los materiales, sino que busca problematizar las estructuras coloniales y raciales que organizan y jerarquizan dicha diversidad. Se trata de examinar si los libros didácticos contribuyen a reforzar un modelo de interculturalidad funcional —que reconoce la diferencia solo como un valor superficial— o si, por el contrario, posibilitan prácticas de interculturalidad crítica, capaces de abrir caminos hacia la descolonización del saber y la transformación social.

El corpus de estudio está compuesto por la colección *Cercanía Joven*, edición 2013, seleccionada por ser una de las obras aprobadas por el PNLD para la enseñanza de español en escuelas públicas de Brasil y por su relevancia pedagógica en un contexto en el que el acceso a libros de español es limitado debido a la no obligatoriedad de esta lengua en la educación básica.

El análisis se centró en las secciones del libro que abordan directamente temas de interculturalidad, sin descuidar aquellas páginas que presentan representaciones de los sujetos históricamente marginalizados. Los criterios de análisis se organizan en torno a cuatro ejes principales. En primer lugar, se considera la presencia de propuestas interculturales explícitas, a partir de la evaluación de secciones del material que promuevan el diálogo entre culturas. En segundo lugar, se examina el tipo de interculturalidad promovida en los materiales, clasificándola como relacional, funcional o crítica, conforme a los marcos teóricos propuestos por Walsh (2009). El tercer criterio se refiere a la visibilización de producciones culturales y epistémicas de los grupos históricamente subalternizados, identificando saberes, expresiones culturales, conocimientos y formas de vida que hayan sido históricamente deslegitimadas. Por último, se analiza la representación de grupos étnicos, como los pueblos indígenas y afrodescendientes, observando cómo estos sujetos son presentados.

Se reconoce que el análisis se limita a una colección específica publicada en 2013, en un contexto particular de la enseñanza del español en Brasil. Por tanto, los resultados no pretenden generalizarse a todos los libros de español ni a todas las escuelas, aunque sí ofrecen reflexiones importantes sobre cómo los materiales educativos pueden contribuir a la formación intercultural y al cuestionamiento de epistemologías hegemónicas. El objetivo

principal es generar alternativas didácticas decoloniales basadas en la identificación de avances y limitaciones de la colección *Cercanía Joven*, proporcionando herramientas que permitan a los docentes de ELE promover un enfoque educativo más inclusivo, crítico y respetuoso de la diversidad cultural.

#### **4. Análisis crítico de la colección *Cercanía Joven***

Este capítulo se dedica al análisis de la colección *Cercanía Joven*, pero antes presenta el papel del libro didáctico en las escuelas públicas brasileñas y la propuesta de la colección en relación con la interculturalidad. A partir de eso, se desarrolla el análisis propiamente dicho, con base en los principios de la interculturalidad crítica y de la educación decolonial.

##### **4.1 El papel del libro didáctico en escuela pública brasileña**

El libro didáctico suele ser el material más accesible y, tal vez por ello, el más utilizado en las escuelas públicas de Brasil. Por esta razón, los contenidos que presenta pueden orientar directamente lo que será enseñado en las clases. En este contexto, analizar si estos materiales están elaborados para contribuir a una educación emancipadora —entendida aquí, según los preceptos de Paulo Freire, como aquella que promueve la conciencia crítica, la autonomía y la transformación social— resulta pertinente, sobre todo cuando se proponen trabajar bajo una perspectiva intercultural. Sobre esto, Mendes argumenta:

“producir material intercultural no significa ‘decorarlo’ con contenidos culturales, con ejemplos de situaciones, datos históricos y/o folclóricos característicos de un determinado país o grupo social de referencia. De hecho, esta ha sido una práctica habitual en los materiales de enseñanza de lenguas, que tratan la cultura como un contenido a enseñar y como algo estático, monolítico, perpetuo que se puede conservar intacto” (MENDES, 2012, p. 368).

Aún, para la autora, el libro debe servir de soporte para los docentes que, en su mayoría, no disponen del tiempo, de las condiciones adecuadas o de la experiencia necesaria para elaborar sus propios materiales.

De acuerdo con el *Guía de libros didácticos*, en lo que concierne a la formación para la ciudadanía en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas (LEM), se espera que la enseñanza de idiomas como el español constituya un espacio propicio para la reflexión crítica. Esta reflexión debe estar orientada por temas de relevancia social, histórica, política y cultural, e incluir el tratamiento de cuestiones sensibles que favorezcan la toma de conciencia del estudiante brasileño, con vistas al pleno ejercicio de su ciudadanía.

Además, en consonancia con lo anterior, las *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCNEB), “asumir el desafío de proponer una escuela emancipadora y liberadora” es una necesidad urgente en un contexto marcado por formas de exclusión “cada vez más sutiles y humillantes” (BRASIL, 2013, p. 19). La escuela, entonces, debe convertirse en un espacio de construcción de ciudadanía activa, en el cual los y las estudiantes puedan reconocerse como sujetos históricos, conscientes de sus derechos y deberes, y comprometidos con la transformación de su entorno.

Considerando lo dicho, este análisis pretende, al explorar el libro didáctico, mostrar cómo el docente puede convertir ese soporte en una herramienta para la transformación social de sus estudiantes, articulando su uso a los ejes de este trabajo: la educación emancipadora, la interculturalidad crítica y la decolonización del saber.

#### 4.2 Propuesta de la colección

La colección *Cercanía Joven* fue una de las aprobadas en la edición 2018 del PNLD (*Programa Nacional o Livro Didático*), que incluyó recomendaciones de libros de ELE para la secundaria en las escuelas públicas de Brasil. Cabe señalar que, en versiones más recientes del programa, los libros de lengua española dejaron de estar contemplados, ya que la enseñanza de este idioma dejó de ser obligatoria en 2017<sup>2</sup>.

Este conjunto didáctico está compuesto por tres volúmenes, uno para cada año de la enseñanza secundaria en Brasil. En su presentación, la obra define como objetivo la formación de ciudadanos críticos y conscientes, a partir de una propuesta de enseñanza de la lengua española que articula aspectos lingüísticos, sociales y culturales, obedeciendo los principios y criterios de evaluación trazados por el *Ministério da Educação* (2017).

“La colección presenta un enfoque socio-interaccionista que favorece la enseñanza de la lengua española en uso. Su base teórica es el concepto de alfabetización crítica, las nociones de interculturalidad, interdisciplinariedad, variación lingüística y el trabajo integrado de las cuatro destrezas.” (BRASIL. Ministério da Educação, 2017, p. 33).

---

<sup>2</sup> A Lei nº 13.415/2017 determina que o ensino da língua inglesa é obrigatório no ensino médio, enquanto outras línguas estrangeiras, como o espanhol, podem ser ofertadas de forma optativa, conforme a disponibilidade dos sistemas de ensino. BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a reforma do ensino médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 154, n. 33, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm).

Aun de acuerdo con el Manual del Profesor, la colección se propone a presentar otros conocimientos, modos de pensar y actuar en la vida, como muestra el cuadro siguiente:

“La obra procura contribuir de manera efectiva no solo para la adquisición lingüística y cultural del español como lengua extranjera, sino también para que los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, profesores y alumnos, seamos igualmente ciudadanos más autónomos, críticos, creativos y participativos. En ese sentido, se proporciona el contacto socio-lingüístico-cultural con los pueblos hispanohablantes y se relaciona el aprendizaje de la lengua española con otros conocimientos, modos de pensar y actuar en la vida.”

Cuadro 1: (Transcripción: *Cercanía Joven 1*, p. 205)

A partir de estos propósitos declarados, se analiza en qué medida el enfoque propuesto se traduce efectivamente en los contenidos de los libros. Se observan los aspectos interculturales presentes en la colección, con el fin de identificar si se alinean con la perspectiva de interculturalidad crítica de Walsh. Se investigará, entonces, si los materiales incluyen: los saberes de los pueblos marginados como fuentes válidas de conocimiento; representación no estereotipada o jerarquizada de culturas no dominantes; visibilización de autoras y autores negros e indígenas.

Para resultados más precisos, nos centraremos en los aspectos que se proponen a trabajar la interculturalidad de forma explícita y en partes en dónde hay representación de los pueblos originarios y negros. Esta decisión metodológica busca garantizar una mayor coherencia con el marco teórico adoptado y evitar análisis superficiales o descontextualizados. Como punto de partida, examinemos la manera en que los editores conceptualizan y abordan la interculturalidad.

“La lengua extranjera es, por supuesto, el lugar por excelencia de la interculturalidad. En el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconocer al otro y estar disponible para actuar de forma mediadora, hacienda que haya valoración de los conocimientos previos y actualización de otros saberes, es hacer que el otro se reconozca a partir de otras visiones y se perfeccione en su propio medio. [...] la lengua extranjera, desde la perspectiva de la interculturalidad, debe ser trabajada juntamente con otras asignaturas en temáticas transversales, es decir, que pasen por distintas áreas del conocimiento. Se debe hacer hincapié en una de las características de la interculturalidad, que es un conjunto de principios antirracistas y con potencial de igualitarismo. Unir culturas y asignaturas, entonces, es uno de los objetivos de la lengua

extranjera en la clase de ELE. Si conocemos la manera de vivir y pensar de otras culturas, nos acercaremos más a ellas.”

Cuadro 2: (Transcripción: *Cercanía Joven*. Manual del Profesor, P. 211)

Tras la lectura, se puede inferir que la visión de interculturalidad expuesta coincide con la perspectiva de interculturalidad crítica formulada por Walsh. Analicemos, entonces, de qué manera dicha perspectiva se materializa en las actividades propuestas por los materiales.

### 4.3 Análisis y reflexiones

Todos los tres libros de la colección tienen tres unidades y en cada una de ellas hay una sección llamada “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*”. Estas secciones pretenden hacer reflexionar sobre la cultura de los países hispánicos y la brasileña por medio del arte, de la literatura, de las costumbres, de las creencias etc. Los autores indican las secciones como espacio para trabajar la interculturalidad. El análisis abarca dichas secciones, los ejercicios propuestos y las orientaciones presentes en el manual del profesor.

A continuación, se presenta una tabla elaborada por el autor de este trabajo a partir del análisis de distintas unidades didácticas presentes en los volúmenes 1, 2 y 3 de la colección *Cercanía Joven*. La clasificación se basa en la tipología de interculturalidad propuesta por Walsh (2009), distinguiendo entre interculturalidad funcional, relacional y crítica. Para cada fragmento, se indica el tipo de interculturalidad promovida, así como las observaciones que justifican su categorización.

Tabla 1 – Clasificación de la secciones según el tipo de interculturalidad promovida:

<b>Libro</b>	<b>Descripción del contenido</b>	<b>Tipo de inter-culturalidad</b>	<b>Observaciones</b>
<i>Cercanía Joven</i> 1 Sección 1 Páginas: 44-45	Guantanamera / Aquarela do Brasil: Canciones populares de Cuba y Brasil.	Funcional	Las canciones son descritas como “expresiones de una nación y de su pueblo y retratan la cultura del lugar”
<i>Cercanía Joven</i> 1 Sección 2 Páginas: 94-95	Fútbol y barrios de Buenos Aires: Narración sobre Boca Juniors y contraste visual entre los barrios.	Relacional	Presenta aspectos culturales urbanos y la pasión por el fútbol compartida entre Brasil y Argentina.

<i>Cercanía Joven 1</i> Sección 3 Páginas: 152-153	Dictaduras en el cine: Películas sobre dictaduras en Argentina, Brasil y República Dominicana.	Funcional	Recomienda películas que promueven el análisis de memorias y contextos políticos en América Latina.
<i>Cercanía Joven 2</i> Sección 1 Páginas: 48-49	La Llorona: Presenta la diosa azteca Cihuacóatl a través de una leyenda	Crítica	Presenta un relato prehispánico y sus distintas perspectivas.
<i>Cercanía Joven 2</i> Sección 2 Páginas: 94-95	Publicidad y moda (Perú y Brasil): Análisis de anuncios de bebidas y desfiles de moda tradicionales.	Relacional	Aborda elementos de identidad, pero de forma superficial y desde una visión comercial.
<i>Cercanía Joven 2</i> Sección 3 Páginas: 138-139	Comidas típicas: Comparación de platos tradicionales de distintos países.	Relacional	Visión descriptiva sin profundización en contextos socioculturales o históricos de los alimentos.
<i>Cercanía Joven 3</i> Sección 1 Páginas: 40-41	Tecnologías andinas: Estudio de saberes agrícolas indígenas precolombinos.	Crítica	Reconoce conocimientos indígenas y su valor actual, rompiendo con la visión eurocéntrica del progreso.
<i>Cercanía Joven 3</i> Sección 2 Páginas: 90-91	Arte latinoamericano y del Brasil: Obras de Guayasamín, Tarsila do Amaral y Portinari; representación del pueblo.	Crítica	Visibiliza la resistencia de los indígenas y afrode a través de obras de un pintor de origen indígena.
<i>Cercanía Joven 3</i> Sección 3 Páginas: 152-153	Escultura y el cuerpo: Análisis de esculturas clásicas y latinoamericanas sobre el cuerpo humano.	Relacional	Comparación técnica de materiales y estilos, centrados en una estética europea.

Fuente: Elaboración propia basada en Walsh (2009).

Las secciones se notan muy breves, con solo dos páginas cada una, pero dependiendo de los ejercicios propuestos, pueden convertirse en un punto de partida para reflexiones más profundas.

Las secciones clasificadas como de interculturalidad relacional no serán desmenuzadas en este análisis, ya que, aunque incluyan elementos interculturales, estos son presentados únicamente como aspectos de comparación o relación. Tal perspectiva, como señala Walsh, “encubre o deja de lado las estructuras de la sociedad – sociales, políticas, económicas y también epistémicas – que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad”, lo cual limita una problematización más profunda del tema.

En cuanto a las secciones clasificadas como funcionales, analicemos su potencial como fuente para que el profesor profundice la discusión en el aula, señalando las limitaciones encontradas que hacen con que el contenido se presente de forma meramente funcional. “Aquí la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida.” (WALSH, 2012, p.63). Esto es, incluye a los excluidos en el discurso, pero manteniéndolos en sus lugares ya determinados desde la colonización.

Observemos como esto se da en la primera sección del primer libro analizado:

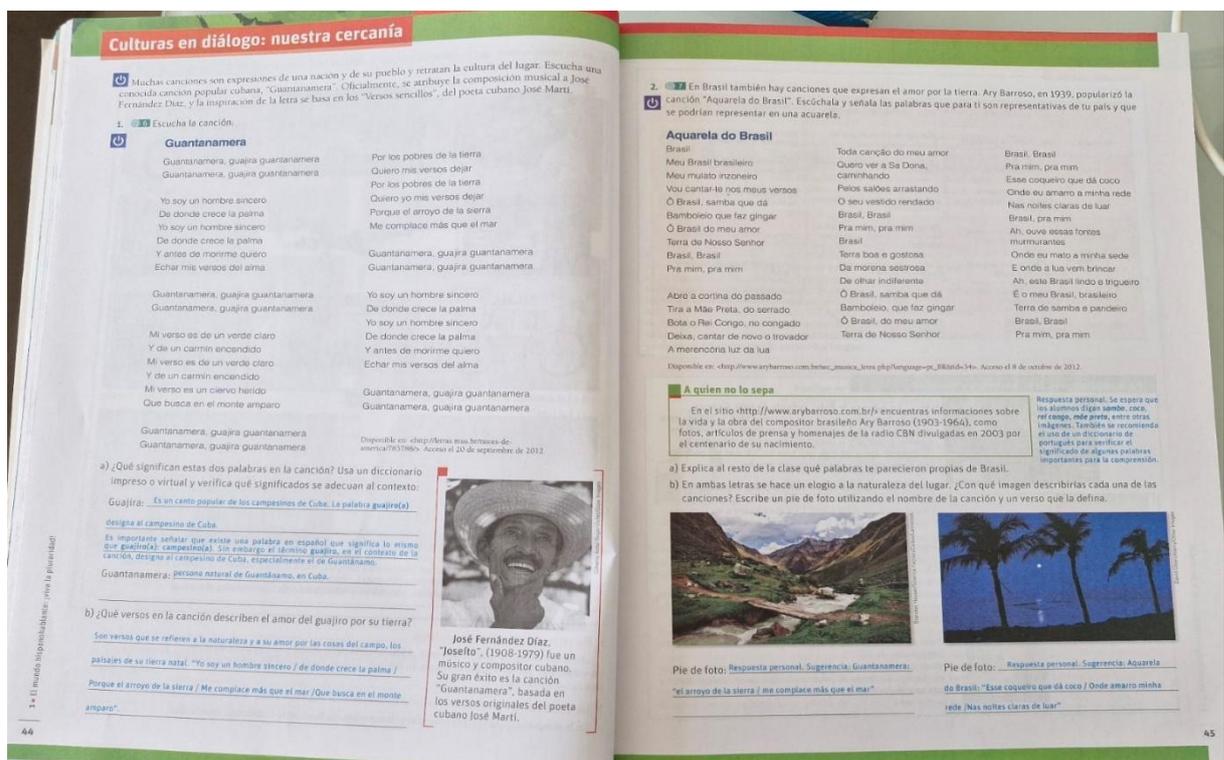


Figura 1: (Cercanía Joven 1, Sección 1, Páginas: 48-49)

La sección aborda dos canciones populares de Cuba y Brasil. Los ejercicios se centran en la exaltación de la naturaleza, el amor por la tierra y el orgullo nacional, sin contextualizar críticamente los procesos históricos, sociales o políticos relacionados con las canciones o los países representados. Además, se destaca la presencia del autor de la canción cubana, José Fernández Díaz (1908–1985), así como su inspiración en el poeta también cubano José Martí (1853–1895). Aunque se demuestre un esfuerzo por incluir producciones de sujetos subalternizados, esa inclusión se limita a lo superficial, visto que los ejercicios no fomentan una reflexión crítica a la cual la canción y los autores se proponen.

En este sentido, la interculturalidad observada parece promover una estrategia pedagógica que genera una sensación de respeto a la diversidad, pero que en realidad se alinea con la perspectiva funcional que, como advierte Walsh (2012), sirve al modelo neoliberal para neutralizar conflictos étnicos y preservar la estabilidad del sistema.

Un camino para el desarrollo de una perspectiva crítica sería proponer ejercicios de contextualización histórica de las canciones; investigando a los compositores, el contexto de producción, hacer reflexión y discusión sobre lo que dicen los versos más allá de lo que está explícito y hacer correlación entre las canciones.

Específicamente en esta sección, la canción *Guantanamera* expresa más que el amor del campesino por la tierra, sino representa una forma de resistencia de ese pueblo. Para profundizar en este tema, los alumnos podrían investigar la vida y la obra del autor, reflexionando sobre sus raíces y sobre lo que busca transmitir en los versos de la canción. Esto permite abrir un debate sobre los procesos históricos que despojaron de sus tierras a los sujetos a quienes los versos se refieren, los “pobres de la tierra”. Además, el material presenta a José Martí —autor del poema Versos Sencillos, que inspiró la canción— únicamente como poeta, ignorando el hecho de que fue también un político e intelectual con un papel fundamental en la independencia de su país. Incluir esta dimensión permitiría enriquecer la discusión sobre el papel del arte y la literatura como herramientas de resistencia.

La canción *Aquarela do Brasil* también puede generar reflexiones que trascienden lo propuesto por el libro. Sus versos remiten a una identidad brasileña diversa, compuesta por múltiples colores, como sugiere el propio título. No obstante, si se busca trabajar desde una perspectiva crítica, es pertinente cuestionar: ¿Brasil convive realmente en armonía con las razas que conforman su identidad, como expresa la canción? Esta pregunta permite

problematizar la construcción de la identidad brasileña y abordar críticamente el concepto de “democracia racial”.

El mito de la democracia racial, como advierte González (1984, p. 239), invisibiliza las desigualdades y dificulta el enfrentamiento del racismo estructural, porque la ilusión de que no existen jerarquías entre las razas desplaza la responsabilidad de la no ascensión social exclusivamente hacia el individuo. En otras palabras, aunque se reconozcan los procesos históricos de esclavización y subordinación de los pueblos negros e indígenas, se asume que tales condiciones no tienen consecuencias en la actualidad. Esta percepción es parte estratégica del sistema neoliberal, que difunde la idea de que, independientemente del color de piel o de la pertenencia étnica, todas las personas tendrían las mismas oportunidades de transformar su realidad mediante el esfuerzo individual.

En este sentido, reflexionar sobre la construcción de las identidades nacionales en Brasil y otros países latinos, constituye un eje fundamental de la interculturalidad crítica al cuestionar las estructuras establecidas que disfrazan el racismo y perpetúan formas de opresión sobre las clases populares, conformadas históricamente por sectores racializados fruto de la mezcla étnica característica de nuestras sociedades.

El manual del profesor sugiere un enlace para profundizar en la construcción histórica del concepto de nacionalismo y reflexionar críticamente sobre el sentimiento nacionalista. Sin embargo, el enlace, accesado en abril de 2013, ya no se encuentra disponible, lo que imposibilita su análisis. Aun así, esto evidencia una intención de promover una reflexión más allá de los ejercicios propuestos. No obstante, incluir estas cuestiones directamente en las actividades sería una forma más accesible e interesante de fomentar el pensamiento crítico en el aula. Además, se nota la necesidad de que los materiales estén acompañados por archivos físicos que reproduzcan o respalden los contenidos recomendados a través de los enlaces.

Pasemos a la sección tres del mismo libro que presenta las carátulas de tres películas sobre las dictaduras en Argentina, Brasil y República Dominicana: *La historia oficial* (Argentina, 1985), *El año que mis padres se fueron de vacaciones* (Brasil, 2006) y *En el tiempo de las mariposas* (República Dominicana, 2000). La propuesta es planear una muestra de cine con la clase y debatir sobre alguna de las películas. La actividad puede generar interés y fomentar un primer acercamiento al tema, pero su abordaje revela una perspectiva funcional de la interculturalidad.

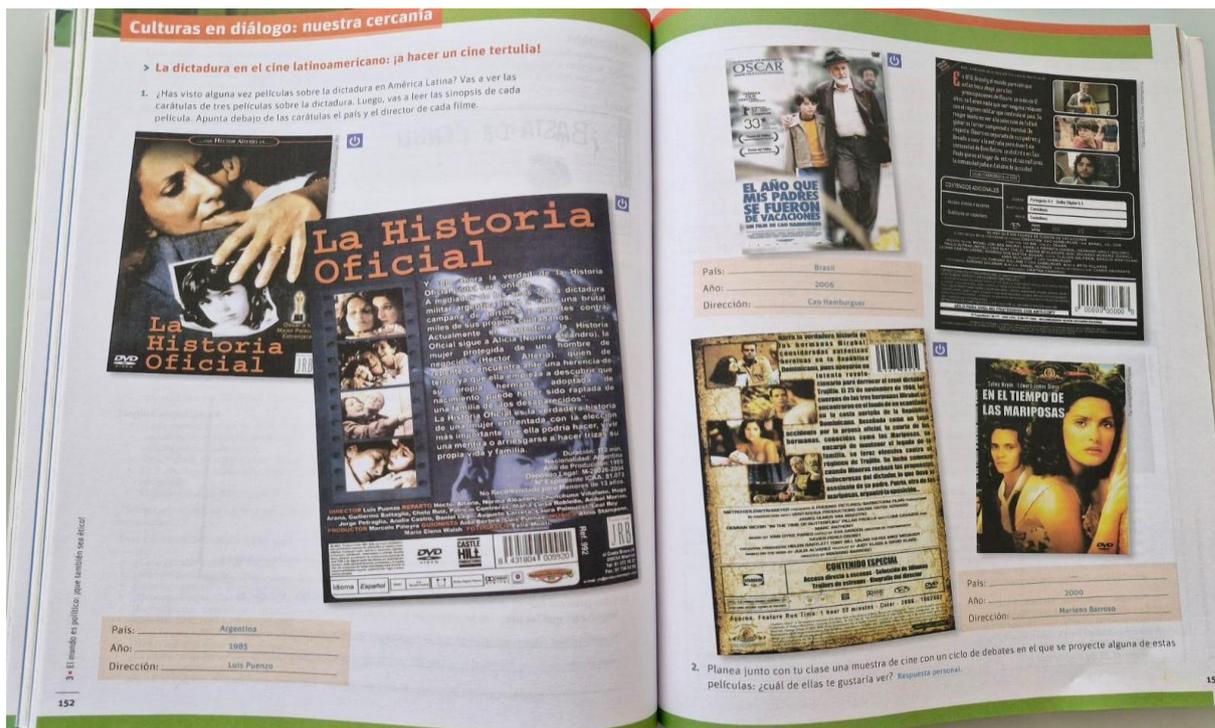


Figura2: (Cercanía Joven 1, Sección 3, Páginas: 152-153)

Su clasificación como funcional se debe a que, aunque propone una discusión sobre la represión en países de América Latina, no incluye de manera efectiva una reflexión crítica sobre las causas y conexiones entre estas dictaduras. Así, cuestionar: ¿Por qué ocurrieron en el mismo período histórico?, ¿Quiénes fueron los responsables? Son preguntas sencillas, mas con potencial de desencadenar discusiones más profundas en el sentido de formar ciudadanos críticos, tal como proponen los autores.

Es cierto que el libro es un espacio limitado, pero lo que se espera de un material que propone trabajar la interculturalidad de forma crítica es que aporte elementos que permitan al profesor ampliar la discusión en sus clases. Limitarse a mostrar a los oprimidos sin cuestionar porque lo son, termina siendo una manera de enmascarar la opresión y de reforzar un sistema de dominación que forma sujetos subordinados, adaptados a un modelo de explotación heredado y remodelado desde la época colonial.

Una mejoría significativa en esta sección para dejarla más crítica, allá de las preguntas disparadoras, sería incluir informaciones sobre la *Operación Cóndor*<sup>3</sup>, quizás a través de los

<sup>3</sup> La Operación Cóndor fue una alianza político-militar entre las dictaduras del Cono Sur, establecida en la década de 1970 con el objetivo de coordinar la represión contra opositores políticos y movimientos sociales. Participaron principalmente Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay, y como resultado se perpetraron persecuciones, secuestros, torturas y asesinatos de miles de personas.

versos de la canción de *Latinoamérica* del grupo *Calle 13*<sup>4</sup>, uniendo así arte, literatura y lengua. Una educación que pretende formar sujetos críticos requiere desnaturalizar las narrativas oficiales y revelar las estructuras de poder que las sostienen. Se hace necesario “dejar atrás la enseñanza de una historia única y de narrativa universal, que ignora e invisibiliza sujetos y experiencias, recordando que la nuestra está llena de historias de liberación” (ABREU, DIAS, 2019, p.1216). Limitarse a recomendar películas sin problematizar su contexto evidencia la perspectiva funcional de la interculturalidad.

“No es posible hacer frente a la invasión cultural, a la *colonialidad* y al colonialismo intelectual y pedagógico si no aprendemos a establecer una relación diferente con el saber local, con las historias de vida de aquellos a quienes enseñamos” (MOTA NETO, 2016, p. 318). En este sentido, y partiendo del presupuesto que los libros son direccionados a las escuelas públicas de Brasil - cuyo público en su mayoría son hijas e hijos de las clases populares - el profesor con pensamiento decolonial puede ir más allá, cuestionando: ¿Percibes en tu día a día alguna opresión semejante a la época de la dictadura? ¿A quiénes está direccionada tal opresión? ¿Por qué parece que la represión del pasado conmueve más que la actual?

Aquí, el manual del profesor se limita a decir que “hay que explicarles a los alumnos que una sinopsis de una película es una versión abreviada de la trama en cuestión y su objetivo principal es presentarle al espectador los elementos principales del filme.” Obviamente, se trata de una explicación necesaria para los aprendices; sin embargo, el tratamiento de los géneros textuales podría abordarse en otras secciones del libro, mientras que el enfoque de la sección “*Culturas en diálogo*” debería centrarse en aspectos culturales que permitan ampliar la discusión más allá del contenido lingüístico, favoreciendo una reflexión contextualizada sobre lo presentado.

La próxima sección analizada, ahora en el libro del segundo año, fue clasificada como portadora de una perspectiva crítica. El tema abordado es *La Llorona o Cihuacóatl*, y la propuesta intercultural consiste en aproximar esta leyenda a los estudiantes mediante el diálogo con leyendas brasileñas que les sean familiares. El propio título ya revela un enfoque

---

<sup>4</sup> **Calle 13** es un grupo musical puertorriqueño fundado por René Pérez Joglar (Residente) y Eduardo Cabra Martínez (Visitante). La canción *Latinoamérica*, lanzada en 2011 como parte del álbum *Entren los que quieran*, se convirtió en un himno de identidad y resistencia para muchos pueblos latinoamericanos, al resaltar los vínculos históricos, culturales y sociales de la región. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>.

crítico al recuperar el nombre originario de la figura legendaria, además de incluir un breve relato prehispánico narrado por una habitante local, quien explica el origen de la leyenda. Los ejercicios propuestos propician una discusión en torno al período precolonial, rescatando la historia y la cultura de los pueblos originarios, y promoviendo, además, una comparación entre las narrativas de los vencedores (los conquistadores españoles) y las de los vencidos (las civilizaciones anteriores).

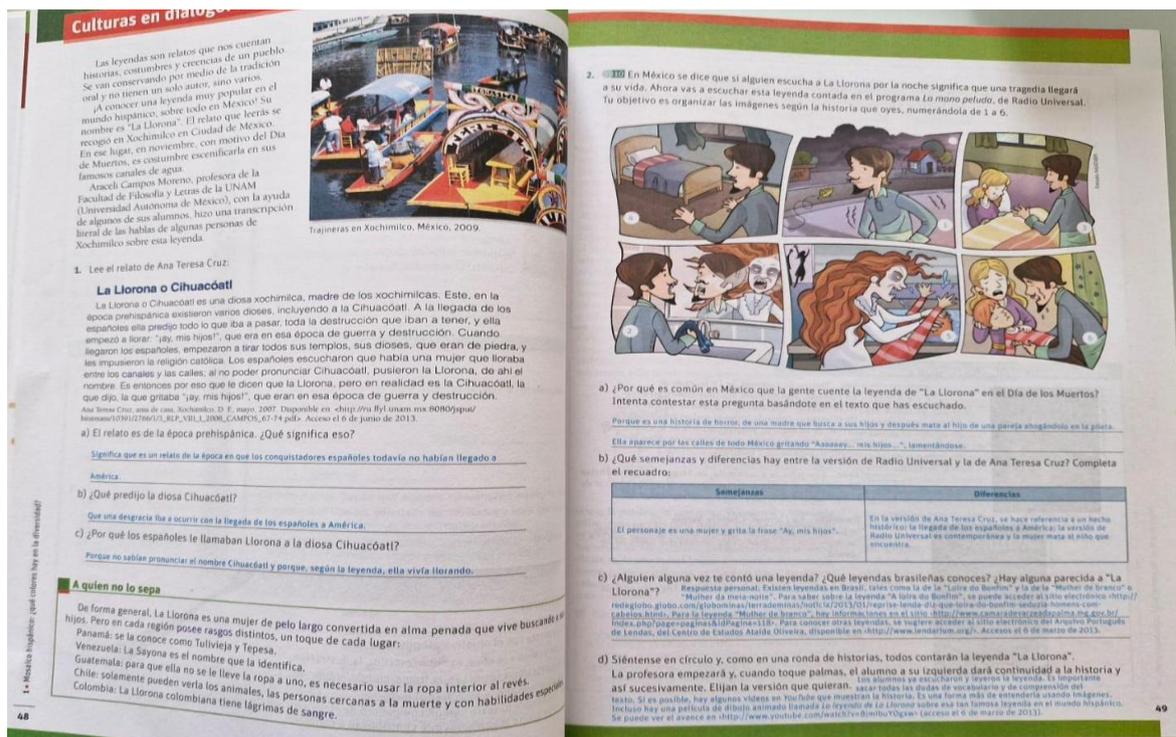


Figura3: (Cercanía Joven 2, Sección 1, Páginas: 48-49)

A partir de estos elementos, se pueden abrir discusiones sobre el apagamiento histórico: ¿Cómo una diosa indígena fue demonizada y transformada en una leyenda aterradora? Esta pregunta ofrece un punto de partida para reflexionar sobre cómo la cultura hegemónica resignifica y deslegitima los saberes originarios. Adicionalmente, con el fin de favorecer una mayor aproximación intercultural, se podría proponer la investigación del origen de otras leyendas brasileñas mencionadas por los propios alumnos, profundizando así en el tema de la folclorización y en cómo esta ha sido utilizada para reducir nuestras culturas.

Rescatar la historia y la cultura de los pueblos marginados, sin limitarse a una mera exposición, sino cuestionando su silenciamiento histórico, implica confrontar estas voces con la narrativa impuesta por los grupos dominantes. En ese proceso de dominación, innumerables civilizaciones — junto con sus formas de organización social, sus expresiones culturales, sus

producciones epistémicas y sus cosmovisiones — han sido minimizadas; y en su lugar, se impuso un saber único y una forma de vida basada en una visión del mundo hegemónica y eurocentrada. Cuestionar esta imposición es parte de la lucha por una educación emancipadora y uno de los pilares de la interculturalidad crítica.

Por ello, encontrar elementos en los libros que nos proporcionen herramientas para adentrarnos en esta lucha es motivador y esencial. Dichos elementos se encontraron de manera satisfactoria en la sección anterior, así como en la próxima, que aborda el tema de las tecnologías andinas. Para reforzar mis argumentos, cito a continuación a María Digna Adames y sus estudios sobre la interculturalidad como horizonte y praxis:

“La educación intercultural implica también de-construir la historia oficial y hurgar en los documentos soterrados para que emerjan voces históricamente silenciadas. Se trata de desterrar la idea de una historia unívoca contada por los vencedores y las vencedoras. Hay que permitir que cada grupo se pronuncie con sus gemidos, sus latidos, sus denuncias y sus propuestas por transformar el mundo.” (ADAMES, 2013, p.104)

Además, el manual del profesor presenta un enlace en el que se pueden encontrar varias otras versiones de la leyenda, con títulos como *“La mujer que flotaba en el aire”*, *“La novia”*, *“La mujer de blanco”* y *“Donde corre el agua”*, incluso exponiendo un ejemplo de una de ellas. Se trata de una herramienta que puede ser utilizada para despertar aún más la curiosidad de los alumnos.

Pasemos entonces a analizar la siguiente sección, ahora ya en el libro del tercer año, que visibiliza conocimientos ancestrales y que ofrece una oportunidad para confrontar la narrativa dominante sobre ciencia y tecnología.

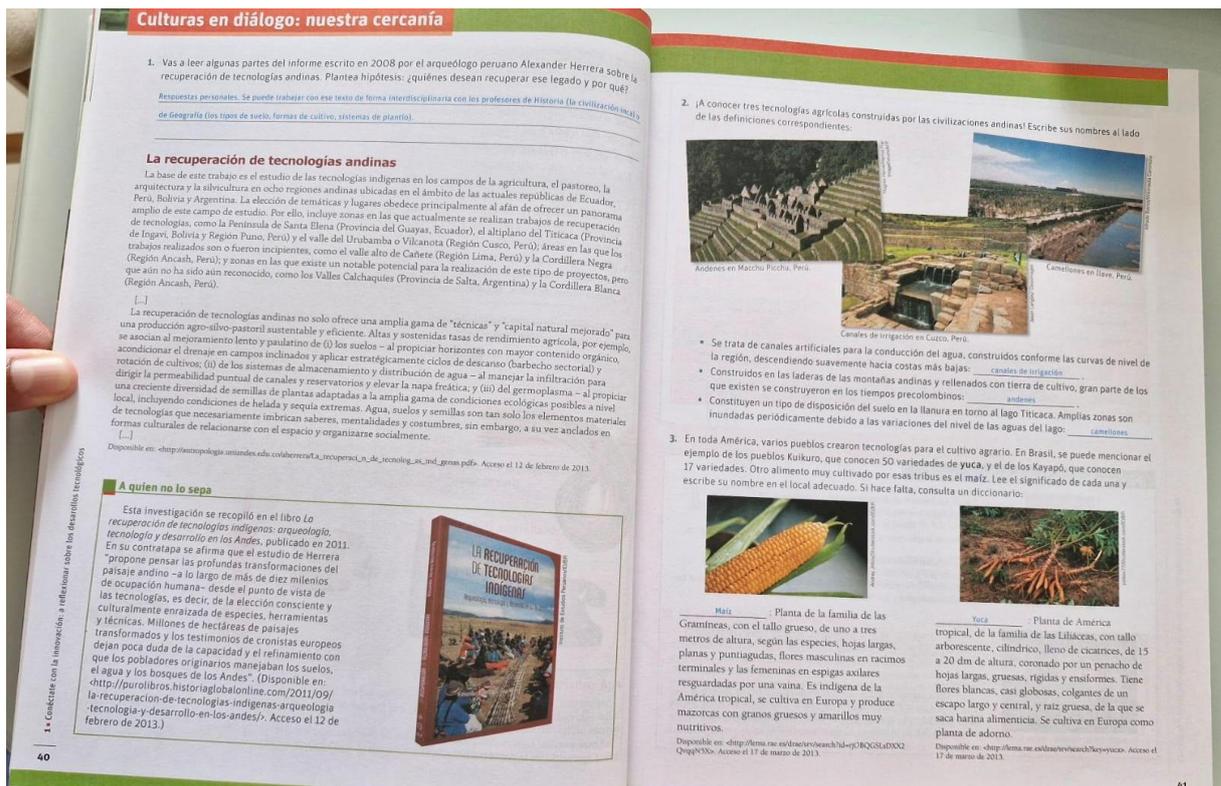


Figura4: (*Cercanía Joven 3*, Sección 1, Páginas: 40-41)

Esta sección presenta un texto sobre la recuperación de tecnologías andinas y cómo los estudios en torno a este tema generaron un libro que destaca la importancia de rescatar tecnologías capaces de aprovechar los recursos naturales sin dañarlos, de manera sostenible y respetuosa con la naturaleza. El libro no solo incluye el texto informativo, sino también imágenes que ilustran dichas tecnologías y sus funciones específicas. Además, articulando la interculturalidad, el libro muestra cómo pueblos indígenas de Brasil crearon tecnologías para el cultivo agrario, reconociendo la vigencia y el valor de estos saberes en la actualidad.

De esta manera, el material ofrece al docente un recurso valioso para romper con la idea de que los pueblos indígenas fueron o son grupos "salvajes" sin aportes relevantes a la humanidad. Al contrario, pone en evidencia cómo la desvalorización y el desconocimiento de otros saberes puede, en realidad, representar un obstáculo para nuestra evolución hacia una sociedad más justa, inclusiva y capaz de convivir en armonía con la naturaleza. Esta reflexión es bastante relevante en el contexto actual, en el que los efectos del cambio climático, que ya nos afectan directamente, son un síntoma de la forma depredadora en que tratamos el medio ambiente.

Hacer emerger las voces de los pueblos originarios significa reconocer que sus civilizaciones se erigieron sobre una relación cosmogónica con la Madre Naturaleza, una

trama inseparable de mundo biofísico, humano y espiritual que la *colonialidad* intentó fracturar mediante la dicotomía naturaleza/sociedad. Asumir esta perspectiva implica cuestionar la lógica moderno-occidental que subordina la tierra al dominio de un sujeto civilizado, negando los sistemas integrales de vida que sustentan la existencia indígena y de raíz africana. (WALSH, 2012, p.68)

Desde una pedagogía decolonial, aprender con –y no solo sobre– estos pueblos nos invita a comprender que nosotros, latino-americanos, formamos parte de esa misma matriz civilizatoria y podemos (re)construir una identidad colectiva arraigada en la reciprocidad con la naturaleza. Así podemos abrir espacio para que el aula se convierta en un lugar de disputa de narrativas históricas, donde se reconozca que nuestras culturas no son menores ni subordinadas, sino fundamentales para pensar otros mundos posibles.

Para complementar, el manual del profesor sugiere el enlace <https://precolombino.cl/>, el cual presenta diversas informaciones y recursos educativos sobre las civilizaciones precolombinas. Se trata de un excelente material para que los docentes desarrollen sus clases de forma atractiva, captando el interés del alumnado y ampliando su visión sobre otras formas de existencia.

La última sección de *culturas en diálogo* seleccionada para este trabajo, busca una reflexión a través del arte y las obras y autores elegidas traen aportes a una reflexión intercultural crítica. Las pinturas en la primera página pertenecen a el pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín (1919-1999) que tiene origen indígena y denuncia a través de sus trabajos los sistemas de opresión que afligía a su pueblo en el siglo XX y sigue vigente de una u otra manera. Al lado hay las obras de Tarsila do Amaral (1886–1973) y Candido Portinari (1903–1962) que, por su vez, también expresaban las aflicciones de los trabajadores brasileños.

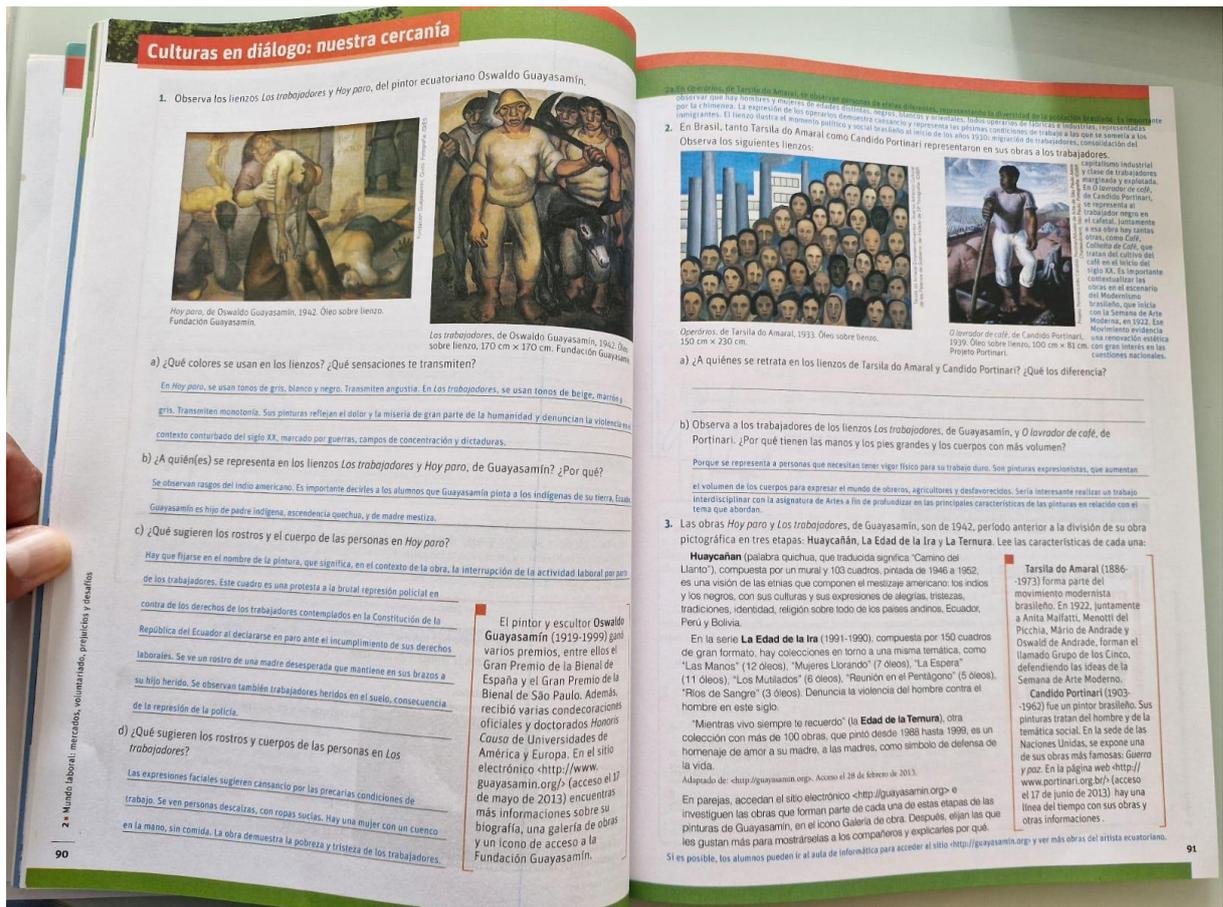


Figura5: (Cercanía Joven 3, Sección 2, Páginas: 90-91)

En las obras encontramos a personas indígenas y negras, pero también hay blancos y mestizos, lo que puede abrir una discusión en torno al llamado mito de la democracia racial. En lo que respecta a la opresión, podría parecer que existe cierta “democracia”, ya que todos somos afectados por las desigualdades de alguna manera; sin embargo, cabe cuestionar: ¿si se tratara de una pintura de los responsables por la opresión, veríamos la misma diversidad de razas? Aunque parezca una pregunta incómoda, una didáctica crítica Intercultural asume que: “Lo importante es reconocer la existencia de distintos saberes cotidianos de la vida escolar e intentar estimular el diálogo entre ellos, asumiendo los conflictos que surgen de esta interacción” (CANDAUI, 2018, p. 131).

No se trata de decidir quién es mejor o peor; precisamente esa lógica es la que la interculturalidad crítica busca desarticular. Como señala Adames (2013, p. 89): “No hay culturas mejores ni peores. En los discursos dominantes se suele jerarquizar entre culturas y aprendemos eso, lo cual está relacionado con la cosmovisión occidental que separa lo bueno y lo malo, lo superior y lo inferior, para relacionarlo con lo otro.”

El objetivo de este cuestionamiento es desestabilizar el sistema racista, mostrando al alumnado que, aunque tengamos diferentes colores, la forma de opresión al final recae sobre todos nosotros cuando se trata de clase social. Sin embargo, es fundamental reconocer que la base de nuestras sociedades fue construida sobre un sistema de distinción racial, en el cual los blancos europeos se posicionaron como superiores frente a las demás razas. De este modo, se pretende abrir espacio para la construcción de una identidad *ladina ameñricana*, cuyos sujetos puedan reconocer su formación histórica y articular la unión necesaria para enfrentar las opresiones.

Para un análisis más amplia, además de las secciones sistematizadas anteriormente en la tabla, se buscó en la colección elementos que exponían las producciones de los sujetos por este trabajo analizados: el indígena y el negro. Elementos que favorecen la descolonización del saber, sabiendo que, en el proceso de colonización, los conquistadores utilizaron del color de la piel de los conquistados para diferenciarse de ellos, “raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población” (QUIJANO, 2014, p. 779).

Tras esa clasificación jerarquizadora, se establecieron las producciones que deberían ser legitimadas y las que deberían ser ignoradas o apagadas. Así, todas las producciones culturales y epistémicas de los otros, considerados bárbaros, no deberían ser consideradas, ya que “los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales” (QUIJANO, 2014, p. 780).

Por lo tanto, una visión decolonial de la educación debe incluir en sus proposiciones, las producciones culturales y epistémicas de esos sujetos una vez consideradas menos válidas. Considerando que lo expuesto también es eje de la interculturalidad crítica – que la colección busca tener en su propósito – es pertinente investigar si los libros contribuyen para eso, analizando si y como presentan esos saberes, no solo en la historia, sino también en los días actuales.

Es cierto que, tras más de 500 años de colonización y *colonialidad*, encontrar estas producciones de forma satisfactoria no es una tarea sencilla. Resulta aún más difícil incorporarlas en un libro didáctico, especialmente considerando su carácter limitado y su fecha de publicación determinada. Aunque la colección presenta varios puntos de reflexión

cultural, casi no se encontraron contenidos que expongan de manera directa producciones legítimamente negras o indígenas. Sin embargo, en el libro correspondiente al segundo año, se identificaron dos objetos de análisis relevantes. Veámoslos a continuación:

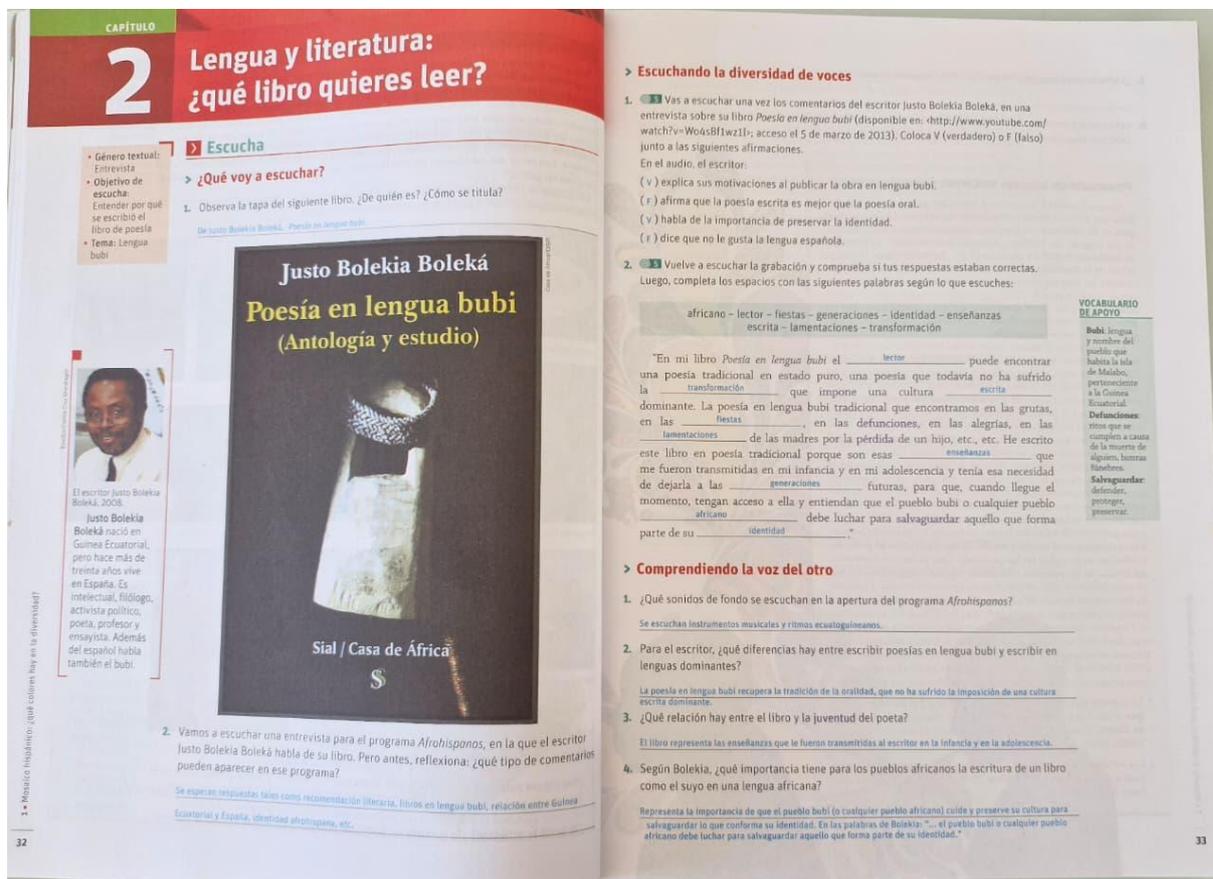


Figura6: (Cercanía Joven 2, Capítulo 2, Páginas: 32-33)

En el capítulo 2: *Lengua y literatura* (páginas 32-33). El libro trae la obra *Poesía en lengua bubi* de un autor negro de la Guinea Ecuatorial. Las actividades se proponen a escuchar una entrevista y contestar preguntas que hacen reflexionar sobre la resistencia de un pueblo y su identidad a través de la preservación de su lengua. El autor Justo Bolekia Boleká, intelectual negro africano de Guinea Ecuatorial, es presentado en el libro como una mente de producción válida. Esos aspectos están conectados con los ejes de la educación decolonial intercultural que busca destacar a los sujetos discriminados por la imposición de una cultura y lengua dominantes.

Un poco más adelante, en el mismo capítulo (p. 40), aparece la representación de un héroe indígena en Brasil, narrada a través de la novela *Ubirajara* (1874), de José de Alencar (1829–1877). Aunque se presente a un indígena como protagonista y se sitúe la historia en tiempos anteriores a la colonización, tal representación no deja de ser una ficción construida

por un autor no indígena. Sin embargo, en las páginas siguientes, el libro incluye un artículo que explica de forma más precisa qué es la literatura indígena, estableciendo un contraste con las literaturas indianistas e indigenistas. Además, antes de ello, hay una breve mención al *Popol Vuh*<sup>5</sup>, obra de que encierre la cosmovisión y mito de la creación según los Mayas.

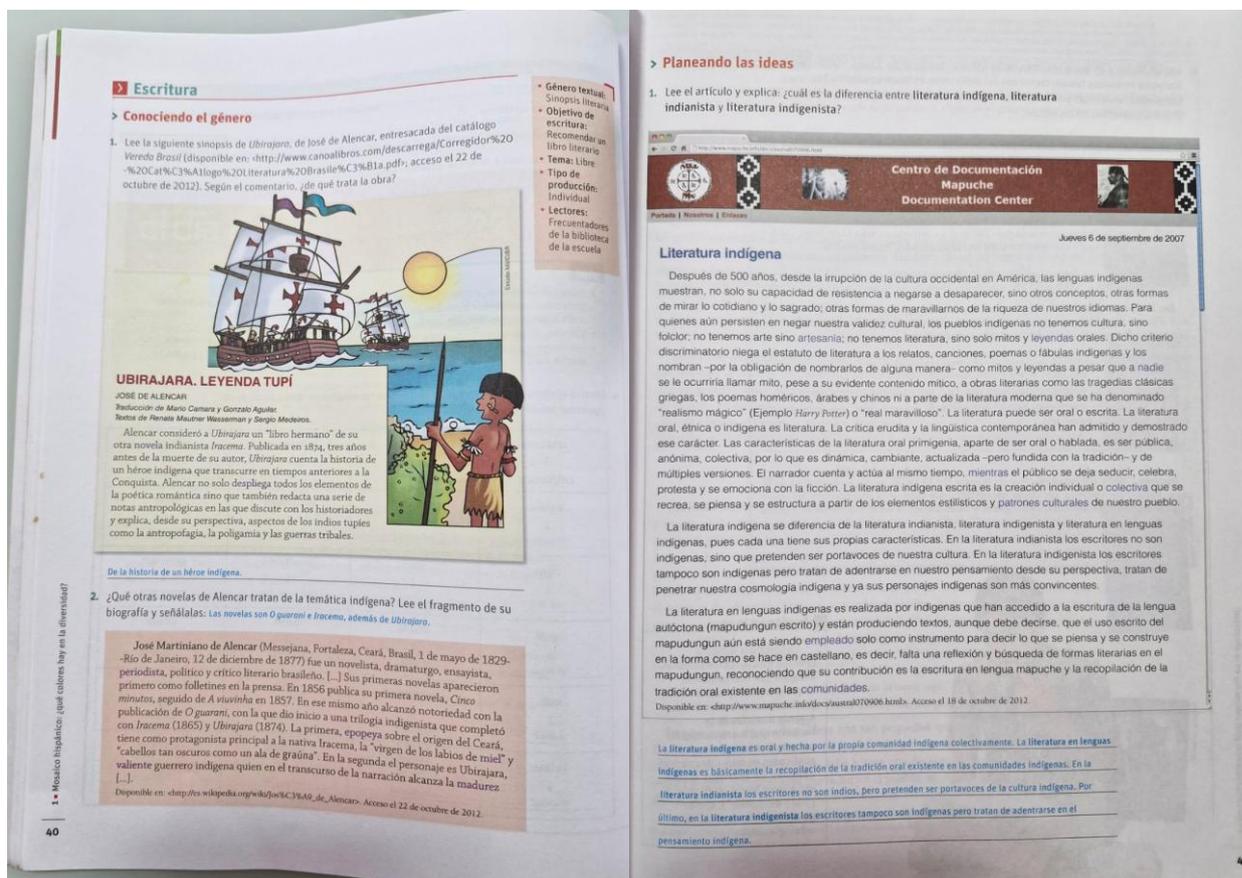


Figura7: (*Cercanía Joven 2*, Capítulo 2, Páginas: 40-43)

Contrastar estos textos permite abrir una discusión crítica sobre las representaciones de los pueblos originarios cuando son elaboradas por sus propios sujetos y cuando son mediadas por voces externas. La referencia al *Popol Vuh* también puede servir como punto de partida para retomar cosmovisiones ancestrales que han sido deslegitimadas y en su lugar impuesta visión de los colonizadores. Así se observa que, incluso con aportes limitados, el libro didáctico puede convertirse en una herramienta para ampliar discusiones críticas hacia la formación de sujetos con pensamiento libre, como pretende la *decolonialidad* del ser, y respetuosos de los otros, en consonancia con los principios de la educación intercultural.

<sup>5</sup> *Popol Vuh* es el libro sagrado de los pueblos mayas-quichés de Guatemala, que narra la cosmogonía, mitos de creación, genealogías y tradiciones históricas. Fue transcrito en escritura latina en el siglo XVI, preservando el saber ancestral indígena frente a la colonización. TEDLOCK, Dennis (traducción y comentario). *Popol Vuh: la mitología sagrada y el libro del consejo de los antiguos mayas*. Madrid: Trotta, 1996.

## 5. Consideraciones finales

El análisis de la colección *Cercanía Joven*, realizado a la luz de los principios de la interculturalidad crítica y de la educación decolonial, evidenció ciertos avances, pero también limitaciones en el abordaje de la diversidad cultural y epistémica. Los resultados muestran que, aunque la obra incluye recursos orientados a fomentar el diálogo intercultural, la mayoría de las secciones analizadas se inscriben en las categorías de interculturalidad funcional o relacional, con escasas incursiones en la perspectiva crítica.

En el recorte de *Culturas en diálogo*, la mayoría de los apartados (45%) recibió la clasificación de interculturalidad relacional, pues se limita a exponer la diversidad cultural de manera superficial, sin problematizar las estructuras que jerarquizan saberes y culturas. Otras dos de las nueve secciones (22%) fueron catalogadas como funcionales debido a la falta de contextualización histórica y crítica en temas como las dictaduras latino-americanas, lo que refuerza una visión poco profunda de la realidad. Del mismo modo, los ejercicios propuestos en torno a las canciones populares no buscan ampliar la discusión sobre los históricos de resistencia ni sobre el racismo estructural. No obstante, los elementos presentados pueden ser aprovechados por el profesor para ampliar el debate en sus clases.

Por último, tres secciones (33%) fueron consideradas críticas al rescatar los saberes y las culturas de las civilizaciones precolombinas, abriendo espacio para cuestionar las narrativas hegemónicas que justificaban la dominación de esos pueblos clasificándolos como inferiores o ‘salvajes’. La inclusión de un autor de origen indígena en la segunda sección del tercer volumen refleja un esfuerzo por diversificar las representaciones; su articulación con obras brasileñas que expresan la resistencia de trabajadores puede generar un debate más amplio sobre representación y lucha. De igual modo, la sección dedicada a las tecnologías andinas resulta especialmente rica: al recuperar saberes ancestrales y mostrar su vigencia actual, evidencia que la modernidad eurocéntrica no es la única fuente de racionalidad, ciencia y progreso, y que existen otros saberes que incluso pueden mostrar alternativas que aprovechan los recursos naturales sin destruirlos.

Tras el análisis, se constata que el libro didáctico tiene potencial para convertirse en una herramienta útil para el desarrollo de una educación decolonial. No obstante, para que dicha herramienta no haga parte de un sistema de ilusión y no contribuya a reforzar imágenes descontextualizadas o insuficientes, como ha señalado Souza (2016), es necesario que trabaje

la interculturalidad de forma crítica. No basta con llenar las páginas de referencias a otras culturas; es necesario incluir otras voces, saberes y formas de existencia que permitan cuestionar las estructuras que sostienen la jerarquización epistémica y cultural. Así, este estudio es una invitación a convertir el libro didáctico en un faro que oriente el camino del profesor hacia la transformación social.

Se hace importante señalar que la obra analizada corresponde a una edición antigua, publicada en 2013, debido a varios factores. El primero se relaciona con el hecho de que, al dejar de ser el español una asignatura obligatoria en el currículo, el PNLD dejó de recomendar nuevos libros didácticos a partir de la edición de 2018. Como consecuencia, las escuelas públicas pasaron a contar con pocos ejemplares en sus acervos, lo que llevó a muchos profesores a utilizar libros antiguos o a buscar otros recursos para desarrollar sus clases. Aunque exista una segunda edición de la colección, publicada en 2016, la versión a la que el autor de este trabajo tuvo acceso fue la de 2013, escogida intencionalmente por incluir el manual del profesor, lo cual favoreció un análisis más completo del material. Este hecho no compromete la validez del estudio, considerando que normalmente no se identifican cambios sustanciales entre ediciones y que, según lo observado en la Guía del Libro Didáctico analizada, la propuesta de la primera edición se mantuvo en la segunda.

Cabe también destacar que el PNLD de 2026 volverá a recomendar libros didácticos de español para la enseñanza media<sup>6</sup>. Esto permite que las escuelas que ofertan la asignatura cuenten nuevamente con materiales actualizados seleccionados oficialmente. Esta medida representa un avance significativo para la enseñanza de ELE en las escuelas públicas brasileñas y abre nuevas posibilidades para el análisis crítico de materiales más recientes. En este sentido, se recomienda que futuras investigaciones se dediquen al estudio de los nuevos libros que serán seleccionados por el PNLD en los próximos años, con el fin de contribuir a una enseñanza de español más crítica e intercultural.

---

<sup>6</sup> BRASIL. O Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), publicou o Edital nº 2/2024 para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas que serão utilizadas de 2026 a 2029, no âmbito do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/mec-publica-edital-para-livros-didaticos-do-ensino-medio>. Acesso em: 16 jul. 2025.

## Referencias

- ABREU, Waldir F. DIAS, Alder.** Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 809-833, 2019. DOI: 10.7213/1981-416X.19.062.AO01.
- ADAMES, Digna María.** *Interculturalidad como horizonte y praxis*. **Revista Estudios Sociales**, Santo Domingo: Centro Bonó, v. 41, n. 154, p. 87-108, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação.** *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** *Guia de livros didáticos: PNLD 2018*. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 16 jul. 2025.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão.** *Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais*. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Didática Crítica Intercultural*. 2. reimp. Petrópolis: Vozes, 2018.
- CARDOSO, Cláudia Pons.** Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia González. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/TJMLC74qwb37tnWV9JknbkK/>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro Luis.** *Cercanía joven: Español 1*. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.
- COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro Luis.** *Cercanía joven: Español 2*. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.
- COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro Luis.** *Cercanía joven: Español 3*. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.
- FANON, Frantz.** *Los condenados de la tierra*. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GALEANO, Eduardo.** *El libro de los abrazos*. Montevideo: Siglo XXI Editores, 2003.

**GONZÁLEZ, Lélia.** A categoria político-cultural de *amefricanidade*. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

**GONZÁLEZ, Lélia.** Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo: ANPOCS, p. 223-244, 1984.

**MENDES, Edleise.** Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 367-389, jul./dez. 2012.

**MOTA NETO, João Colares da.** *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

**QUIJANO, Aníbal.** *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

**QUIJANO, Aníbal.** Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 777–802. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

**SANTOS, Boaventura de Sousa.** *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

**TEDLOCK, Dennis (Trad.).** *Popol Vuh: las antiguas historias del Quiché*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

**TELLES, João.** "É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!" – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, 2002.

**WALSH, Catherine.** *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Quito: Abya Yala, 2009.

**WALSH, Catherine.** Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.